

¿ES EL APRENDIZAJE UN PROCESO SOCIOCOGNITIVO?

Is the learn the processes socialcognitive?

LILIAN MONTESINO MENÉNDEZ*

Resumen

Múltiples y muy debatidas son las respuestas de los estudiosos acerca de que el aprendizaje resulta por la consideración prioritaria del gradiente de los procesos cognitivos, afectivos o conductuales. De ahí la posición que se asume por el maestro y por consiguiente el énfasis y atención en las acciones docentes con que diseña su quehacer cotidiano en las aulas. El presente artículo expresa la necesaria integración y, más aún, vinculación entre el conocer-sentir y hacer consigo mismo y con los otros, presente en el proceso del aprender, y que demanda que maestros, alumnos, directivos y familia se integren para lograr en el alumno un aprendizaje contextual y creativo.

Abstract

Many are the questions the specialist considerer the learnship result about de scale the process cognitive, emotional o behavior. Then the position about the professor to take and the way in her actions designer of learning in her class daily. The present article expresses the necessary integration about to know, feeld and make ownselfes and the other persons presents in the process of learn plainif with professors, students, directive and par-ents of us to reach in the students a learn and creativity.

“Y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí”

José Martí

* Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias Psicológicas de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Investigadora de la Academia de Ciencias de Cuba.

En el transcurso de las últimas décadas las investigaciones en torno al proceso de aprendizaje se han centrado en el análisis de las bases epistemológicas de autores que desde diferentes ámbitos han enfocado el aprender, por lo que el objeto de investigación se ha matizado en los seguidores de la teoría de Piaget en estudiar las bases biológicas del proceso de maduración que enfatizan los presupuestos psicogenéticos; otra postura, la de los culturalistas vigostkyanos, a quienes el medio social se erige como factor psicológico desencadenante de las posibilidades externas determinantes del desarrollo psíquico; otros han preferido investigar acerca de las estrategias de aprendizaje que el alumno por sí mismo forma e incorpora como estructuras psíquicas a su actividad de aprender o de las estrategias de enseñanza elaboradas y consolidadas por el docente a quien le atribuyen la responsabilidad final del proceso de aprender.

Los paradigmas anteriores tienen su vinculación con el tema del aprendizaje, pero hacen énfasis en elementos acorde a las premisas teóricas que fundamentan su proceder y proyectan su debate profesional si en lo interno o lo externo posibilita el desarrollo psíquico y, por otro lado, en la disyuntiva entre el “aprender a aprender” y “aprender a enseñar”, preceptos muy de moda en el medio educativo contemporáneo.

De ahí el reflexionar ¿cómo acercarnos al tema del aprendizaje?, ¿qué fundamento filosófico sostiene la proyección intelectual que asumimos?, ¿qué aporta el presente ensayo al debate del proceso del aprender?, ¿qué indicadores cognitivos y socioafectivos señalamos como presentes en este devenir filosófico?, ¿cómo balancear los contenidos cognitivo-afectivos del aprender?

Partimos de considerar el aprendizaje como un acto de contenido social no sólo por su naturaleza sociopsicológica, de un sujeto cognoscente en vinculación con la realidad social, sino por producirse en un momento histórico y espacio preciso que conlleva a la conjunción e integración de coordenadas personales y sociales que favorecen o debilitan el proceso del aprender.

En este sentido nos referimos a los *factores sociopersonales* que circundan y se conforman por elementos *personales, familiares, escolares y sociohistóricos* que se intervenculan desde dimensiones estructurales cognitivas y afectivas presentes en el propio proceso del aprender y que a continuación comentaremos desde una perspectiva relacional que cualifica el tan preciado proceso.

Cuando enunciamos los *elementos personales* se refieren a los conocimientos, hábitos, actitudes, experiencias, emociones, sentimientos, convicciones, estados de ánimo y cuya conjunción psíquica de procesos cognitivos y afectivos posibilita u obstaculiza el aprender. Los *familiares y escolares* se refieren a componentes estructurales del psiquismo que se desarrollan y refuerzan en un medio social familiar y escolar y se conforman en la adquisición de conocimientos, hábitos, intereses, valores, convicciones y sentimientos superiores de índole moral, éticos y estéticos. Por último, los *sociohistóricos* que se tornan en un acercamiento y convivencia vinculado a la realidad social que se evidencia en las características etnográficas, culturales, económicas y políticas que enmarcan el proceso de socialización del hombre y su repercusión en los procesos sociológicos de la educación y la cultura de la época.

Resulta entonces necesario introducir dos términos relacionados estrechamente con los factores sociopersonales de los cuales hicimos referencia al abordar el aprendizaje y la cognición, uno se refiere al papel de los *grupos* como “espacios de crecimiento, aprendizaje y transformación del hombre” y el otro a la “*creatividad y la innovación educativa*” relevante e imprescindible esta última en un mundo cambiante y asolado por la “innovación” sin fundamentos investigativos psicológicos y pedagógicos resultante en su mayoría de experiencias del pragmatismo desolador que envuelve el vivir cotidiano.

El hablar de los grupos, nos remite a lo expresado por el prestigioso psicólogo norteamericano Kurt Lewin, al señalar en las primeras décadas del siglo pasado, las fuerzas de atracción y rechazo entre los miembros del grupo que surgen en un campo de acción como

fuerzas centrípetas y centrífugas en un hacer dinámico que deriva en sentimientos de cohesión y dinamismo del acontecer social, y de los presupuestos teóricos de Enrique Pichón-Riviere, psicoanalista argentino a quien se le otorga la primacía de considerar al acontecer grupal de una importancia decisiva para el desarrollo del hombre en la sociedad. La elaboración de la teoría social de los grupos de Pichón-Riviere y su constructo teórico de Grupos Operativos, brinda una metodología en relación a la conjunción de las fuerzas internas y externas presentes en los grupos humanos y la necesidad del surgimiento de una conciencia grupal dialéctica base para el devenir históricosocial de la humanidad.

Entonces, ante tantos nudos conceptuales, se hace necesario entretrejer conceptos intervinculares que sostengan el proceso del aprendizaje desde posiciones personales, institucionales y sociales, las cuales pretendemos enunciar. De ahí el preguntarnos, ¿cómo influye el grupo en el desarrollo de las habilidades cognitivas y afectivas del aprender?, ¿cómo lograr desde una perspectiva histórica determinada aprendizajes contextuales, creativos e innovadores?

Aprendizaje y grupos

Desde que nace el hombre se encuentra inmerso en los grupos; en un primer momento se inserta en lo que conocemos comúnmente el grupo *familiar*, para algunos denominado “grupo primario”. En este espacio inicial de convivencia el niño desarrolla sus potencialidades biológicas y psíquicas en un ambiente específico, por lo que orienta su conducta tendiente a la recreación o superación de las vivencias originadas en ese primer espacio denominado familia, comprobatorio de la satisfacción personal del contacto humano.

De ahí la necesidad por parte de la familia de brindar un ambiente de estimulación adecuado para el desarrollo y conformación de intereses y necesidades que implican contenidos cognitivos y afectivos necesarios para la integración de experiencias sensibles que rodean al niño en las diferentes etapas de su desarrollo evolutivo.

La posibilidad de un ambiente adecuado para la observación y análisis de su entorno, la incorporación del lenguaje como segundo sistema de señales vinculado con un pensamiento interno y reflexivo posibilita la comunicación idiomática con sus familiares y el desarrollo de un pensamiento superior, la participación con y de los otros en las actividades que rodean al niño propicia además el surgimiento de las bases para el desarrollo de la autoconciencia, de sentimientos colaborativos y ciertas cualidades de la personalidad, que coadyuvará al surgimiento de las bases estructurales cognitivas y afectivas de la personalidad.

Posteriormente, el ingreso del niño en el *ámbito escolar* le brinda nuevas experiencias, por lo que se verá inmerso en un ambiente dotado de numerosos estímulos que orientarán su conducta acorde a las experiencias y que serán modeladas en estructuras cognitivas y relacionales, cuya conjunción le otorgará el sello distintivo a su personalidad matizándola de atributos personales que darán una connotación individual a su comportamiento.

Resulta necesario detenernos en el momento socioafectivo y no sólo cognitivo que constituye el ingreso a la escuela, que adquiere una relevancia especial acorde a las experiencias de espacios de satisfacción o frustración relacionados con los aprendizajes familiares. La actitud de acercamiento y exploración que el niño asuma se evidencia en una conducta de cuestionamiento ante el medio exterior, que denota en algunos la presencia de un pensamiento contextual y creativo para la convivencia social y adquisición de hábitos de comunicación, lo que facilita la conformación de habilidades para la asimilación de la cultura de su entorno educativo.

Sin embargo, en algunos casos no sucede la tan anhelada adaptación y disfrute del medio escolar y surgen conflictos cognitivos que disocian el aprendizaje y cuya base se sitúa en experiencias relacionales y afectivas que impiden el razonamiento y juicio crítico, y que se instauran como bloqueos que impiden un verdadero aprendizaje.

¿Cómo entonces potenciar el balance entre el desarrollo ascendente de lo cognitivo y lo afectivo en los grupos humanos?

La respuesta a la anterior interrogante refuerza la posición que asumimos en cuanto a los grupos como “espacios de crecimiento personal” al brindar o inhibir éstos las posibilidades personales de expresarse y ser potencialmente capaces de asumir riesgos, proponer proyectos y a la vez intercambiar y, por ende, de diferenciarnos de los otros, en un espacio específico de acción, sea el aula, la familia, los amigos, en fin la posibilidad de “aprender” y sobre todo de “disfrutar” con los otros, lo que se expresa en las diferentes actitudes acorde a los roles designados y asumidos que imperan en los diversos espacios donde interactuamos.

Por eso, los grupos se constituyen como espacios interactivos, no sólo de aprendizajes personales, sino integradores de la experiencia sociohistórica legada por las generaciones, polémicos y cargados de los paradigmas actuales, que se plantean, debaten y proyectan en acciones donde intervienen los otros, aquellos que acompañan, integran y sostienen un espacio específico.

El grupo, entonces, se convierte en un espacio de transformación personal y crecimiento en función de las posibilidades y apoyos que concedamos a los procesos de diferenciación individual, que se constituirán como rasgos personalológicos y se expresarán en actitudes propicias al crecimiento o que denotan pasividad y aceptación de los dogmas sociales que imperan en un determinado contexto social.

Ante tal magnitud del papel de los grupos, ¿cómo lograr entonces aprendizajes perdurables y a la vez de crecimiento personal?

Aprendizajes contextuales y creativos

Un factor a comentar se refiere a las coordenadas sociohistóricas de gran trascendencia y significación en los procesos de aprendizaje

que nos acompañan en el transcurso de la vida y que poseen una fuerza emocional decisiva. ¿Quién no recuerda a sus maestros de la infancia y la sensación del aprender las primeras lecciones en la escuela?, ¿la satisfacción o temor a la entrega de las calificaciones a los padres?, ¿las salidas fuera del recinto escolar y tardes de estudio con compañeros del grupo?, ¿las excursiones y actividades de fin de curso?, ¿el cambio de nivel escolar con nuevos maestros y contemporáneos? Todas estas experiencias contienen fuertes gradientes emocionales y no sólo cognitivos que se convierten en rasgos y cualidades de personalidad que favorecen o entorpecen el propio proceso de aprendizaje.

Entonces, este factor sociohistórico presente en el proceso de aprendizaje se entreteje con las vivencias obtenidas en los grupos del medio escolar, con los integrantes del grupo escolar, directivos, familia y comunidad y que se conforma no sólo por los miembros e integrantes de los diversos grupos, sino con la filosofía educativa que rige el modelo de enseñanza y el diseño curricular con que la escuela proyecta y modela su labor educativa.

¿Cómo hablar de aprendizajes significativos cuando el aprendizaje se matiza sólo con los adelantos de la tecnología y metodologías dominantes, con actitudes estereotipadas ante la educación y en salones cerrados al mundo externo?

Presupuestos básicos de los modelos educativos que a continuación enunciaremos se orientan básicamente hacia el protagonismo de los alumnos en la construcción por sí mismos de sus conocimientos, al darles la posibilidad de que “los saberes” se vinculen con la praxis de vida y experiencias locales, la creación de ambientes de enseñanza donde el sentimiento “grupal” se traduce en sentidos personales de bien colectivo y donde los proyectos de profesores y alumnos están en convergencia directa con los institucionales.

De ahí el comentar la significación de los aprendizajes “para la vida”, dotados no sólo de la adquisición de conocimientos, sino de

un desarrollo sensible y de valores hacia el entorno social, como el de los niños participantes de la experiencia pedagógica llevada a cabo en la década de los 40 del siglo pasado en la escuela pública que dirigió Olga Cosettini, en la provincia de Rosario, Argentina, donde la educación de los conocimientos se entrelazaba en un ambiente sensible e impregnado de valores éticos y estéticos, y cuyas experiencias plasmadas en la literatura y testimonios fílmicos llegan como constatación y recreación de aquellos que nos vinculamos con la educación.

Estos niños “crecidos” en un medio escolar que les permitió sensibilizarse con su entorno social, con el arte y la cultura universal, en un ambiente vivificador de su cotidianidad, los insertó y posibilitó aceleradamente una formación humanista que se incorporó como cualidad de su personalidad. Por eso, el expresar de Leticia Cosettini, hermana de Olga, en que “el arte estaba en el vivir cotidiano”.

Resulta justo resaltar el comienzo a finales de la Segunda Guerra Mundial de la experiencia de educación preescolar en la ciudad Reggio Emilia, en Italia, que sorprendió a educadores e investigadores, en cuanto al valor trascendental de las actividades docentes, al vínculo que establecen con el entorno social y a las magníficas relaciones entre los diferentes grupos que conforman el proyecto pedagógico, alumnos, profesores, directivos, padres y miembros de la comunidad relacionados todos directamente con las acciones docentes que se proyectan en el aprender. Howard Gardner se ha referido a esta experiencia planteando “lo que actúa como base y fuerza impulsora del “currículo” son las reacciones de los niños a las experiencias concretas...” (Gardner, 2000, pág. 102).

Un atributo esencial del proceso de aprendizaje se centra en el término de la “creatividad”, cuyos coqueteos actuales con la acepción se establecen desde diferentes dimensiones, aquellos que la conciben como producto, como proceso, o matizado en su integración de características sociales. En nuestro caso preferimos concebirla como un proceso personalógico que surge en función de estímulos

externos y ciertos rasgos internos del sujeto, obtenidos en su experiencia social, vale resaltar en los grupos donde ha interactuado, que los consolidan y proyectan en su vivir cotidiano.

Al investigar sobre la creatividad, la especialista colombiana Graciela Aldana comenta acerca de tres generaciones en el estudio y desarrollo del término de la creatividad. La primera enfoca los trabajos de los psicólogos norteamericanos J. P. Guilford y P. Torrance que investigan componentes estructurales; la segunda, ya para la década de los 60 con Edward de Bono y Francisco Corvacho, quienes perfilan el carácter pragmático y utilitario del término y, por último, la generación que concibe a la creatividad como actitud y conjunción de atributos personales y sociales que la dotan de un carácter volitivo y motivador, más allá del fin en sí misma y de sus componentes estructurales, con la cual nos asociamos.

De ahí la definición que proponemos de la creatividad como “actitud abierta ante la vida, de búsqueda, de cambio y transformación de la realidad a partir de un cuestionamiento sobre lo preestablecido, que propicia el surgimiento de nuevas formas de expresión y comunicación” (Montesino, 1999, pág. 28).

Esta posición nos lleva a considerar no sólo el elemento estructural de la creatividad, sino la potencialidad que brinda de constituirse como actitud, de desarrollarse a partir de un nivel de concientización del sujeto. Por eso el papel que le concedemos al medio que rodea al sujeto y le propicia la disposición a decidir su comportamiento ante las diferentes opciones que brinda el entorno.

El postulado teórico enfatiza contenidos de expresión y niveles de comunicación que, aunque no es el objetivo del presente ensayo, debemos dejar expuestos, y se conciben en la medida en que el hombre logra incorporar diversos lenguajes expresivos y explora las posibilidades personales, su grado de satisfacción y potencial creativo se intensifica y adquiere un nivel superior que le incorpora a su “actitud” un sentido más personal y motiva su conducta hacia metas y objetivos superiores.

Dada la definición de la creatividad de conjugar los componentes intelectuales, afectivos y motivacionales con los actitudinales, ¿cómo vincular la creatividad con el proceso del aprender?

Retomemos entonces los postulados de dos autores reconocidos del tema de la creatividad y su entorno social, de los investigadores Teresa Amabile y Mikhail Csikszentmihalyi.

Teresa Amabile pronuncia el Modelo Componencial de la creatividad que integra las *destrezas relevantes para el campo*, con componentes cognitivos relacionados con destrezas técnicas para la actividad y con la educación recibida por el sujeto, *destrezas relevantes para la creatividad*, que incluye un adecuado estilo cognitivo, conocimientos del campo a partir de experiencias y entrenamientos y ciertas características de personalidad y, por último, la *motivación por la tarea*, que exige la presencia de una alta motivación intrínseca y la posibilidad de minimizar cognitivamente las limitantes externas para la actividad.

Una posición que centra la relación de la creatividad con componentes personales y sociales es la de M. Csikszentmihalyi, quien plantea que el estudio de la creatividad debe enfocarse con una perspectiva interactiva desde un *campo personal* que se refiere al individuo con sus capacidades, intereses y dedicación a la actividad específica, el otro *campo de la disciplina* en sí se representa como sistema simbólico propio del momento histórico con sus normas, experiencias y grado de socialización logrado por el sujeto en la actividad y entrenamiento, y un tercer *campo que se constituye como ámbito* desde donde se erigen los jueces y sociedad que valora el producto creado. El autor representa los campos con los tres vértices de un triángulo y el grado de su interrelación consolida el producto creado.

Ambos presupuestos coinciden en señalar la necesidad de conjugar los componentes estructurales del aprendizaje con campos o factores presentes en el proceso de aprender, que se proyectan en un alcance mayor que lo puramente personal e implican la interrelación dialéctica entre un sujeto cognoscente, un medio social demandante

y valorativo de lo que se enseña, y la formación y acumulación no sólo de capacidades sino también de experiencias sociales que coadyuvan a la presencia de un aprendizaje contextual y creativo del educando y que le permita consolidar las estructuras cognitivas y lograr una mayor significación personal y social de lo aprendido.

Aprendizaje creativo transversal

Debemos entonces detenernos en el aprendizaje y enunciar la creatividad como atributo potencial humano que dirige la presencia de un pensamiento divergente según J. P. Guilford, lateral de Edward de Bono o creativo de David del Prado.

No obstante, no sólo debemos estimular la relevancia de un pensamiento propicio para el desarrollo del niño, sino la necesaria constancia de una atención y percepción selectiva ante los incontables estímulos que le rodean, así como la presencia de una memoria no sólo declarativa, sino procedimental y semántica, lo cual se constituye como un poderoso agente de vinculación entre la experiencia anterior del niño y la posibilidad de lograr la transferencia al medio escolar presente.

De ahí la necesidad de investigar y profundizar en las posibilidades de la creación desde un enfoque no sólo estructural sino de su propio proceder relacional y de aplicación en un contexto específico de acción.

Surge entonces la *dimensión transversal de la creatividad* que se enfoca más hacia los componentes socioafectivos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no ha sido investigado en intensidad en la mera integración de las coordenadas sociohistóricas, con las proyecciones y expectativas del hombre.

Consideramos que es la propia base de esta creatividad transversal la que integra las cualidades de un sujeto cognoscente y afectivo con las posibilidades sociocognitivas que le brinda el entorno, por lo que concientiza y proyecta su conocer, sentir y hacer hacia con-

ductas persistentes y tenaces que innovan su proceder personal y lo sitúan históricamente como un ser “creativo” en una época.

La historia, y no es desconocido el hecho, está permeada de acontecimientos sociales que marcaron la vida de “creadores”, quienes no fueron reconocidos en sus ámbitos sociales y juzgados severamente.

Hasta aquí hemos analizado el aprendizaje desde una óptica integradora que trasluce un proceder dialéctico del hombre consigo mismo y con los grupos a que pertenece, situándolo como partícipe directo de su actividad e insistiendo en la necesidad de ambientes propicios a la búsqueda y exploración de los saberes por sí.

Queda entonces la responsabilidad compartida y la imperiosa necesidad de investigaciones en torno a encontrar los contenidos y estrategias que posibilitarán un Aprendizaje Contextual y Creativo a la vez que significativo.

Referencias bibliográficas

- Aldana, G.** (1996). *La travesía creativa*. Colombia: Creatividad e Innovación Colombia.
- Amabile, T.M.** (1990). *Withing you, withing you. The special psychology of creativity and beyond*.
- Amabile, T.M.** (1993). *Questions of creativity*.
- Best, J.B.** (2001). *Psicología cognitiva*. España: Paraninfo.
- Carretero, M.** (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Argentina: Aique.
- Casares, D.** (2001). *Líderes y educadores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cázares, F.G.** (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- Csikszentmihalyi, M.** (1988). *Optimal experience*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M.** (1988). *Society, culture and person: a system view or creativity*.

- De Bono, E.** (1996). *El pensamiento lateral*. México: Paidós.
- De la Torre, S. y otros** (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. España: Escuela Española.
- Díaz, F. y otro** (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Gardner, H.** (1982). *Art, mind and brain-A cognitive approach to creativity*. Nueva York: Basic Books, Inc.
- Gardner, H.** (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. España: Paidós.
- Gardner, H.** (2001). *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guilford, J.P.** (1950). *Creativity*. *The American Psychologist*. 5.9. 444-454.
- Guilford, J.P.** (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Klingler, C. y otro** (2000). *Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Lewin, K.** (1969). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.
- Mitjans, A.** (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Montesino, L.** (1999). "Creatividad, arte y salud. Una alternativa integradora". *Entorno universitario*. 1.3. 26-30.
- Montesino, L.** (1999). "El taller, una experiencia de aprendizaje grupal". *Entorno universitario*. 1.5. 11-15.
- Montesino, L.** (2000). "Grupos y subjetividad". *Entorno universitario*. 2.8. 12-14.
- Montesino, L.** (2002). *La creatividad, los otros y para otros*. México: Universidad de Monterrey.
- Pelanda, M.** (1996). *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cosettini*. Rosario: CERIDER-IRICE.
- Perkins, D. N.** (1987). *Creativity and the quest for mechanism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prado, D.** (1999). *Educrea: La creatividad motor de la renovación esencial de la educación*. España: Universidad de Santiago de Compostela.

- Rockwell, E.** (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M.** (1995). *Psicología de la creatividad*. México: Paz.
- Rodríguez, M.** (1996). *La innovación como estilo de vida*. México: Lumen.
- Rogers, C.** (1979). *Libertad y creatividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Santrock, J.** (2001). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- Stenberg, R.J.** (1988). *A three-facet model of creativity*.
- Stokoe, P, Sirkin, A.**(1994). *El proceso de la creación en el arte*. Buenos Aires: Almagesto.